

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 261 – 275
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

التقويم الجامعي بين المفهوم التقليدي والحديث

عبود زرقين و شوقي جباري
كلية العلوم الاقتصادية، التسيير والعلو م التجارية
جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي

المقدمة:

لقد استخدم الإنسان التقويم بصوره المختلفة وأساليبه المتنوعة منذ كانت هناك الغايات التي ينبغي الوصول إليها، وقد تزايدت أهمية التقويم بالنسبة لجميع الناس وفق التقدم الحضاري، وتعقد أمور الحياة، وتزايد أهمية الطاقة التي يبذلها الإنسان، والمال الذي ينفقه، والوقت الذي يتطلبه أداء الأعمال، ولقد أصبحنا في زمن يلح فيه الناس على إحراز النجاح إشباعا للحاجات وتحقيقاً للذات.

وعندما ننظر إلى التقويم في المجال الجامعي نجده ركناً هاماً في هذا المجال، ولكن ينظر إليه بنظرتين مختلفتين، وبمفهومين مختلفين، المفهوم الأول تقليدي ضيق محدود يختص فقط بقياس التحصيل العلمي للطالب، والمفهوم الثاني حديث واسع شامل يختص بكافة مجال العملية التعليمية باعتبارها منظومة متكاملة الجوانب، أي وحدة واحدة تترابط جميع جوانبها في وحدة متكاملة.

المبحث الأول: مفهوم التقويم الجامعي

أو : التقويم الجامعي بمفهومة التقليدي الضيق

ينص معجم المصطلحات النفسية والتربوية على أن " التقويم في أساسه هو العملية التي يتم إصدار حكم علي مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها الموضوع لها " [1]

أي أن التقويم هو عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام معايير أو محكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام [2].

أما التقويم الجامعي بمفهومه التقليدي فهو" قياس التحصيل العلمي للطالب الجامعي، وتحديد قدراته على العطاء العلمي، وأداء الأعمال وإنجازها في مجال تخصصه" [3]، والتقويم بهذا المفهوم هو ا متحانات التي تستخدم لإصدار الحكم على انتقال الطالب الجامعي من مستوى لآخر أو إعطاءه شهادة التخرج من الجامعة.

ثانيا: آثار استخدام التقويم الجامعي التقليدي الضيق

ولقد استخدمت الجامعات العربية في معظم الأحيان ا متحانات في صورتها التقليدية كوسيلة للتقويم الطالب الجامعي، مما ترتب عليه آثار بعيدة المدى في العملية التعليمية، من أهمها ما يلي:[4]

1– المبالغة في أهمية ا متحانات لقياس نتائج التعلم: لقد أصبحت ا متحانات هي الحاكم المستبد الذي يوجه التعليم الجامعي وغير الجامعي، فهي تدعو الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلى ا هتمام بجميع ما تتطلبه وإهمال جميع ما يدخل في نطاقها و تقوى على قياسه. وبذلك صارت ا متحانات هدفاً في ذاتها بد ً من أن تكون وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية الشاملة المنشودة.

2– ظهور وانتشار كثير من الظواهر الضارة: إن ا متحانات المألوفة في جامعاتنا بطريقة وضعها وتصحيحها قد شجعت على ظهور وانتشار كثير من الظواهر الضارة، وأهم هذه الظواهر ما يلي:

– يركز الأستاذ الجامعي في معظم الأحوال جهوده على شرح المادة الدراسية ومساعدة طلابه على حفظها وتذكرها، وتصبح الصورة الشائعة والأسلوب المفضل في التدريس هو أسلوب ا ماضرة الذي يعتمد بالدرجة الأولى على التلقين وعدم إعطاء الفرصة للطالب الجامعي للمشاركة في ا ماضرة.

– تنتشر في كثير من جامعاتنا المذكرات الدراسية والكتب الموجزة التي أعدت إعداداً خاصاً لمساعدة الطلاب على اجتياز ا متحان. وفي الغالب تركز هذه المذكرات وتلك الكتب الموجزة على المعلومات والمعارف التي تهتم ا متحانات بها فقط، مع إهمال التطبيقات العملية والصلة بحياة الطالب، وطرق الوصول إلى الحقائق و الكشف عنه

– تتفشى ظاهرة الغش في ا متحانات بين الطلاب في جميع المراحل والمستويات، بل لقد أصبح الغش عملاً يتفنن الطلاب في الإعداد له، والمهارة في أدائه والتنوع في أساليبه. ولسنا في حاجة إلى بيان ما لهذه الظاهرة من آثار اجتماعية ونفسية وخلقية سيئة، فهي ظاهرة مدمرة للتربية والتعليم، و شك أن ا متحانات بصورتها المعتادة تشجع على شيوع هذه الظاهرة، فهي مجرد تسميع للمعلومات، وقياس لما حصله الطلاب كما هو موجود في الكتب، وكثيراً ما حاول بعض المسؤولين إلى علاج ظاهرة الغش في ا متحانات بتشديد الرقابة وفرض العقوبات الرادعة، واتخاذ الضمانات لإحاطة عملية تصحيح ا متحانات بالسرية اللازمة، ومع ذلك فقد فشلت جميع الجهود السابقة في القضاء على هذه الظاهرة، ذلك لأن الجهود كانت تركز على الأعراض دون أن تعنى بالأسباب الحقيقية

3– الآثار النفسية الضارة للامتحانات: ا متحانات بأوضاعها الحالية من حيث المبالغة في أهميتها، ومجيئها في نهاية السداسي الجامعي، وتأثر النجاح فيها بالحظ بسبب عيوب أساليب بنائها وتصحيحها تثير خوف الطلاب وقلقهم، بل قد يتحول هذا الخوف والقلق إلى رهبة وضغط نفسي يصل ببعض الطلاب إلى ا نهيار العصبي.

4– ليس للامتحانات وظيفة تشخيصية أو علاجية: إن ا متحانات بصورتها المألوفة التقليدية تنتهي بإعطاء علامات أو تقديرات لإجابات الطلاب، وليس لهذه العلامات معنى من الوجهة

التربوية. فهي قلما تكشف عن ناحية قوة أو ضعف للطلاب. وقلما تشخص عيباً في المقرر الدراسي، أو في طرق التدريس، أو الجهد المبذول من قبل الطلاب، ذلك أنها كثيراً ما تجري في نهاية كل سداسي دون أن يهتم أحد بتحليل نتائجها، وتحديد الأسباب المتصلة بظواهرها وا ستفادة من كل ذلك في التخطيط لتعليم أفضل.

5– ا عتماد على نتائج ا متحانات في التوجيه الدراسي والمهني: كثيراً ما تعتمد الجامعات والمعاهد العليا في اختيار طلابها على أساس مجموع الدرجات التي يحصل عليها هؤ ء الطلاب في ا متحانات، والواقع أن هذا المجموع ربما تكون له د لة على المستوى العام للطلاب، ولكنها تكشف عن درجة استعدادهم، أو مواهبهم، أو قدراتهم، وبالتالي فان ا متحانات تصلح لوحدها لتوجيه الطلاب في الجامعة.

ثالثا: التقويم الجامعي بمفهومه الحديث الواسع الشامل

إن التقويم الجامعي بمفهومه الحديث الواسع الشامل يأخذ في ا عتبار كل الجوانب العملية التعليمية باعتبار هذه الجوانب في وحدة عضوية متكاملة. فهو يأخذ في ا عتبار مدى نمو الطالب الجامعي في جميع الجوانب الروحية والعقلية والجسمية والنفسية وا جتماعية، وذلك لإعداده للمواطنة الصالحة تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة. كما يأخذ التقويم بمفهومه الحديث الواسع طرق التدريس، والمقررات الدراسية والكتب والمراجع العلمية، وكذلك الأنشطة التعليمية التي تمارس سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها، كما يأخذ في ا عتبار تقنيات التعليم المستخدمة في العملية التعليمية ومدى توافرها وكفاءة استخدامها، وأيضاً يأخذ التقويم بمفهومه الحديث الواسع وسائل التقويم الجامعي المتبعة من اختبارات وامتحانات ومقاييس وخلافه، كما يشمل أيضاً الإدارة الجامعية من عمادة وشؤون طلاب ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها. بل يشمل أيضاً المباني الجامعية والمعامل ومدى توافرها وكفاءة استخدامها من حيث موادها وأجهزتها. بل يشمل أيضاً التقويم الحديث الواسع الأثاثات والتجهيزات ومدى كفاية الإضاءة والتهوية في هذه المباني وتلك المعامل باعتبار أن كل هذه العوامل تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة [5].

المبحث الثاني: أنواع التقويم الجامعي ووظائفه

أو : أنواع التقويم الجامعي

تعددت المعايير المستخدمة لتصنيف أنواع التقويم و سنكتفي بعرض نوعين من التقسيمات على النحو التالي:

1– أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه: حين نخضع برامج ما للتقويم فيجب أن يتم هذا التقويم في كل مرحلة من مراحل تطبيق هذا البرامج، وهنا نجد الأنواع التالية: [6]

1- 1– التقويم التمهيدي: هو عملية التقويم التي تتم قبل تجريب برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة، إن دور هذا التقويم يكون في معرفة كل الظروف الداخلة

في البرنامج، للتعرف على معارف الطلاب المقومين واتجاهاتهم ومهاراتهم وسلوكهم الأمر الذي يعطي مؤشراً لأنواع التغييرات المتوقعة.

1–2–التقويم التكويني (التطويري): هو عملية تحديد إيجابيات وسلبيات البرنامج التربوي وهو قيد التطبيق، فهو يقدم تغذية راجعة Feed Back مستمرة للمساعدة في تحسين نوعية الإنتاج في جميع مراحل التطبيق. وهو يتصدى لمشكلات تتعلق بصحة ا متوى ومدى ملامته، ومدى ملائمة الوسائل والطرائق المستخدمة في تطبيقه، والقدرة على تحمل واستخدام الأجهزة والمعدات، ويتميز هذا النوع بأنه يدخل ضمن البرنامج من مرحلة التأسيس لفحص طبيعة عمل أهداف البرنامج، كما أنع يساعد في عملية التطبيق.

1–3–التقويم التجميعي (النهائي): هو ذلك التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج لمعرفة المدى الذي حققه البرنامج في الوصول إلى الأهداف والغايات التي أقيم البرنامج من أجلها. وهو يستخدم من أجل اتخاذ قرار بشأنه إما للاستمرار فيه أو لإيقافه.

1–4–التقويم التتبعي: يرى ليونارد هامبتون Leonard Hampton أن الغرض الرئيسي من هذا النوع من التقويم هو تحديد الآثار المستمرة للبرنامج ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق ا تصال بالجهات التحق بها الذين طبق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفاءتهم – ويمكن استخدام ا ستفتاءات والمقابلات المقننة لهذ الغرض.

ويطلق كل من كارول وروبرت تنسون على التقويم التتبعي اسم تقويم الصيانة ذلك لأنهما يعتقدان أن مرحلة صيانة البرنامج يجب أن تكون مرحلة رابعة من مراحل التقويم بالنسبة لهذا البرنامج، حيث إن هذه المرحلة هي مرحلة السيطرة على النوعية إذ ينبغي لأن يظل البرنامج فعا ً كما كان عند تجريبه.

2– أنواع التقويم بحسب الشمولية

2–1–التقويم الكبر (الكلي): وهو يتناول مخرجات النظم والبرامج ككل وعلاقاتها بأهداف السياسة العامة. فعلى سبيل المثال عندما نريد التأكد من تحقق هدف تربوي مثل مواجهة احتياجات المجتمع من الأيدي العاملة في ضوء هذف السياسة العامة، فإن أفضل المؤشرات تكون في هذه الحالة مقارنة أعداد المتخرجين بحسب مستويات الدراسة وموضوعاتها بأهداف القوى العاملة التي سبق تبنيها آخذين في ا عتبار الطاقة العاملة المتعلمة الموجودة بطبيعة الحال. ويستخدم هذا النوع من التقويم أيضاً في وحدات التخطيط القومي في التهيئة ستراتيجيات التطوير التربوي.

2–2–التقويم المصغر (الجزئي): يهتم هذا النوع من التقويم بما يجري في البرنامج (داخل الصف مثلاً) وينطوي تحت هذا التقويم الجزئي، تقويم تحصيل الطلاب في الصف الدراسي، وتقويم الموجه للمعلم، وغيرها من أساليب التقويم الصفية.

ثانيا: وظائف التقويم الجامعي:

للتقويم الجامعي وظائف متعددة يمكن تلخيص أهمها كما يلي: [7]

– التقويم حافز على الدراسة والعمل لأنه من وجهة نظر الطلاب مفتاح النجاح في الحياة. لذلك فان الكثير منهم يركزون الطاقة ويبذلون الجهود إ بوحي من حافز ا متحانات والتقويم.

– التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية فهو يكشف نواحي القوة والضعف سواء في عمل الطلاب ومجا ت نموهم المختلفة، أو في المناهج والمقررات الجامعية مادة وكتاباً، وطرق تدريس، وتقنيات تعليم، ونشاطاً وخطة.

– التقويم يساعد على توضيح الأهداف التي يرجى بلوغها، كما أنه يعطي نماذج لتطبيق هذه الأهداف، وبذلك يزداد الأساتذة والطلاب وعياً بها وعملاً على تحقيقها. فالتقويم الذي يعنى بالجوانب العملية أو التطبيقية، أو بأسلوب التفكير العلمي، أو بربط الدراسة بحياة الطالب، إنما يرسخ هذه الأهداف ويوجه الأساتذة والطلاب نحو ا هتمام بها.

– التقويم يساعد الأستاذ الجامعي على التعرف على طلابه وحسن توجيههم، ذلك لأنه بد أن يبدأ معهم من واقع خبرتهم، وأن يكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم، و سبيل إلى كل ذلك إ عن طريق التقويم بأساليبه العديدة المتنوعة سؤا ً وجواباً، ومناقشة، وحواراً، وملاحظة وتقديراً لجهودهم ونشاطاتهم وعلاقاتهم

– للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها، حيث أن التطوير العلمي يبدأ بتقويم الواقع التربوي و تحديداً للمشكلات ونواحي القصور. و ينتهي بعمليات تقويم شاملة ختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التطوير، وتحديد المشكلات والعمل على علاجها.

– التقويم ضروري لقبول الطلاب بالجامعة، كما أنه زم لعمليات انتقال الطالب من سنة لأخرى، وهو أساس لتوجيه الطلاب دراسياً ومهنياً، و بالتالي هو يقوم بمهام إدارية هامة.

المبحث الثالث: مقومات التقويم الجامعي الجيد

أو : خصائص التقويم الجامعي الجيد

للتقويم الجامعي الجيد خصائص عدة نذكر أهمها فيمايلي:[8]

1- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي هادفاً: التقويم الجامعي الجيد هو الذي تكون له أهداف واضحة محددة يريد أن يثبت من تحقيقها بمستوى إتقان معين، أو من تحقيق بعضها وعدم تحقيق البعض الآخر، وذلك لتحديد أهم الصعاب والمشكلات التي أدت إلى عدم تحقيق بعض هذه الأهداف.

2- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي شاملاً: حيث ينبغي أن يتناول العملية التعليمية التربوية في الجامعة بجميع مكوناتها وأبعادها بحيث تشمل جميع الأهداف المنشودة التي تستهدف نمو الطالب الجامعي من جميع الجوانب العقلية والروحية والبدنية والنفسية وا جتماعية، فيجب أ يقتصر التقويم على جانب أو جانبين من هذه الجوانب وترك الجوانب الأخرى دون تقويم.

3- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي مستمراً : غالباً ما يكون التقويم في جامعاتنا العربية عملية

ختامية في صورة ا متحانات التقليدية المعتادة، وهذا يعتبر قصوراً في عملية التقويم، حيث ينبغي أن يكون التقويم مستمراً ملازماً للعملية التعليمية، بل يسبقها (التقويم التمهيدي)، ويلازمها (التقويم التكويني)، ويختمها (التقويم النهائي)، بل يليها (التقويم التتبعي). إذا كان الغرض من التقويم هو معرفة مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الغايات والأهداف بغرض التشخيص والعلاج، والوقاية والتحسين فإن ذلك يتحقق إ إذا كان التقويم مستمراً وملازماً للتعليم في جميع خطواته. ومراحله.

4- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي علمياً في أساليبه التي يستخدمها: التقويم الجامعي العلمي هو الذي يستخدم أساليب ووسائل ومقاييس علمية ذات تخطيط يعتمد على النظرة الشاملة، والبيانات الدقيقة والمنطق السليم. ووسائل ومقاييس التقويم الجامعي العلمي هي التي تتميز بالمميزات الآتية:

4–1– الصدق: المقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه، و يقيس شيئاً آخر غيره. فإذا وضع اختبار في الرياضيات لمجموعة من الطلاب، فيجب أن يقيس هذا ا ختبار قدرات ومهارات العمليات الحسابية لدى هؤ ء الطلاب. و يقيس شيئاً آخر غير ذلك كحسن الخط أو التنظيم أو الأسلوب اللغوي.

4–2– الثبات: يدل على معنى مصطلح اختبار ثابت على أن هذا ا ختبار موثوق به ويعتمد عليه. فمفهوم الثبات يشير إلى إمكانية ا عتماد على أداة القياس وتكرار استخدامها في القياس، والثبات يعني ا ستقرار Stability بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من ا ستقرار.

4–3– الموضوعية: ا ختبار الموضوعي هو الذي تتأثر درجاته ونتائجه بذاتية المصحح، أو حالته النفسية، أو نظرته النسبية إلى الأمور.

4–5– القوة التفريقية (معامل التمييزية) أن معامل التمييزية يوضح الدرجة التي يكون بها السؤال أو التمرين فعا ً في التمييز بين أصحاب القدرة العالية في الظاهرة موضوع القياس، وأصحاب القدرة المنخفضة في نفس الظاهرة.

5- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي معتمداً على وسائل وأساليب متعددة: فالعملية التعليمية التربوية في الجامعة تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها، وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وهي بكل ذلك تتطلب استخدام وسائل وأدوات تقويم متنوعة مثل ا ختبارات التحريرية الشفوية وبطاقات الملاحظة المقننة والمقابلات الشخصية المقننة وا ستفتاءات وغيرها، لكي تعطي الصورة الحقيقية لجميع جوانب النمو دون ترك أحد الجوانب أو تجاهله.

6- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي الجيد صالح للتطبيق من الناحية العلمية

هناك عوامل عملية يجب توافرها ليصبح ا ختبار صالحاً للتطبيق، ومن أهم هذه العوامل: [9]

6–1– التكلفة المادية للاختبار: إن من أدوات التقويم المقننة ما يكلف الكثير مادياً لدرجة

تسمح معها ميزانية الجهة المسؤولة بشرائها، ولذا يجب أن يستعمل الأستاذ الجامعي أدوات ووسائل ومقاييس واختبارات مناسبة من ناحية التكلفة

6–2– توفر نماذج بديلة للاختبار: وهذا يعني أنه إذا كان لأداة التقويم أشكال متعددة معدلة ومتنوعة في سهولتها وصعوبتها فإن من واجب الأستاذ الجامعي أو المسؤول أن يختار النماذج التي تتناسب مع موضوع ا ختبار، ومع مستوى الطلاب الذين سيختبرون.

6–3– تغطية ا ختبار لأنواع العمليات العقلية أو السلوكية المطلوبة: فإذا كان المطلوب من الطلاب عمليات تذكر وفهم وعمليات فكرية استنتاجيه فعلى ا ختبار أن يغطي كل هذه العمليات، بحيث أ يهمل أي منها.

6–4– إمكانية استعمال ا ختبار في المدة المسموح بها: على الأستاذ الجامعي مراعاة الزمن اللازم للإجابة عن ا ختبار، بحيث يقل هذا الزمن عن اللازم للإجابة عن ا ختبار والمراجعة من قبل الطالب متوسط المستوى.

6–5– سهولة تصحيح ا ختبار: تتفاوت ا ختبارات وأدوات التقويم من حيث سهولة تصحيحها، فا ختبارات الموضوعية في معظمها أسهل تصحيحاً من ا ختبارات المقالية. وكذلك أصبح هناك اختبارات يمكن تصحيحها تلقائياً بواسطة مفاتيح تصحيح أو بواسطة الآ ت الحاسبة المتنوعة، وهذا قطعاً يسهل على الأستاذ الجامعي عملية التصحيح بشكل كبير.

6–6– سهولة إجراء الإختبار: ما تعنيه سهولة الإجراء هنا هو أن أداة التقويم وما تتطلبه من أدوات معينة يجب أن تتوافق وإمكانيات الفرق الدراسية العادية، فإذا كان الإختبار يتطلب استعمال وسائل سمعية أو بصرية يصبح من الضروري والحالة هذه أن يجري ا ختبار في قاعات ملائمة لطبيعته، مع مراعاة عوامل الإضاءة والتهوية المناسبة وكذلك الوضع المريح للطالب جالساً أو متحركاً.

ثانيا: صفات الأستاذ الجامعي الناجح في التقويم الجامعي الجيد

يجب أن يتصف الأستاذ الجامعي بعدة صفات ومميزات حتى يتمكن من إتمام تقويمه لطلابه بطريقة ناجحة، وأهم تلك الصفات والمميزات ما يلي:[10]

– أن يكون ملما بمبادئ وأساسيات علم النفس التربوي حيث تمنح هذه المعرفة الأستاذ الجامعي تلقائية في الإستجابة لرغبات الطلاب، وفروقهم الفردية النفسية والإدراكية والجسمية، وتطوير وتعديل وسائله القياسية وتطبيقهم بما يتفق مع فروقهم الشخصية.

– أن يكون متعمقاً في مادته التدريسية، فالأستاذ الجامعي غير المتعمق في مادته التدريسية يفقد القدرة على تطوير ا ختبارات فيها، لأنه في هذه الحالة يتوفر لديه مفاهيم وحقائق وخبرات يختبر طلابه بها.

– أن يكون لديه معرفة كافية بوسائل وأدوات التقويم المتوفرة للاستخدام وخصائص كل منها

وأعراض كل وسيلة. حيث تمكنه هذه المعرفة من اختيار المناسب من هذه الوسائل وتلك الأدوات للحالة القياسية التي هو بصددها.

– أن يكون لديه مهارة كافية في إعداد ا ختبارات بصيغ متنوعة متعددة بناءة نفسياً وتربوياً، حتى تؤدى الغرض أو المهمة التي ستجري من أجلها. كما يكون لديه مهارة كافية من تطوير هذه ا ختبارات التطوير الملائم لنمو طلابه.

– أن يكون لديه مهارة تطبيقية كافية في استعمال وإجراء وتصحيح ا ختبارات، وتحليل نتائجها، وتفسيرها التفسير المنطقي الصحيح، وتكون لديه القدرة على الكشف عن التغيير الحادث في تعلم طلابه من خلال هذه النتائج.

– أن يكون الأستاذ الجامعي عاد ً في تقويمه لطلابه، فلا تتأثر درجات طلابه بأمور ذاتية، وعلاقات شخصية إيجابية أو سلبية بل يأتي تقويمه موضوعي منزه عن أية اعتبارات شخصية، وأيضاً منزه عن القصور والإهمال.

المبحث الرابع: تقويم التقدم العلمي والتحصيل الدراسي لطالب الجامعة

يعتبر تقويم التقدم العلمي والتحصيل الدراسي لطالب الجامعة ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية التي تتم داخل الجامعة، فهو يستهدف قياس مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، وتحديد المستوى العلمي لكل طالب ومعرفة قدراته على العطاء العملي وعلى إنجاز الأعمال في مجال تخصصه [11].

وأساليب تقويم التقدم العلمي والتحصيل الدراسي لطالب الجامعة كثيرة نذكر أهمها: [12]

أو – اختبارات المقال:

تعتبر هذه الأنواع من ا ختبارات أكثر الأنواع شيوعا في مدارسنا وجامعاتنا، وقد سمي اختبار المقال بهذا ا سم لأنه يطلب من الطالب الجامعي كتابة مقال استجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال، ويعتبر السؤال بمثابة مثير لقدرة معينة لدى الطلاب (غالباً ما تكون قدرة التذكر) ويتكون ا ختبار من عدد من هذه الأسئلة ولهذا النوع من ا ختبارات عيوبه ومزاياه، ونستطيع تلخيص أهم العيوب وأهم المزايا فيمايلي:

1- عيوب اختبارات المقال:

1–1–اختبارات المقال غير شاملة: فهي تقيس من حيث نمو الطالب سوى الجانب العقلي، و تقيس من الجانب العقلي سوى الجانب المعرفي، و تقيس من الجانب المعرفي في معظم الأحيان سوى أدنى مستوياته وهو جانب التذكر وا سترجاع.

1–2– اختبارات المقال غير موضوعية: فهي كثيراً ما تتطلب الوصف والتسميع، وكثيراً ما يختلف المصححون في تقدير إجابة السؤال الواحد وكثيراً ما يختلف تقدير المصحح الواحد لها من وقت لآخر.

1-3- اختبارات المقال غير واضحة الأهداف: كثير من اختبارات المقال غير واضحة الأهداف – فيأتي السؤال فيها عام غير محدد مثل: أكتب ما تعرفه عن...؟ وناقش بما درسته ما يلي...؟ ومثل هذه الأسئلة العامة غير ا لمدة كثيراً ما تضلل الطلاب في الإجابة عنها.

1-4- اختبارات المقال تتضمن كافة المقرر الدراسي:

من معظم الأحيان يتضمن ا متحان بأسلوب اختبار المقال عدداً محدوداً من الأسئلة المطولة التي تمثل المقرر الدراسي تمثيلاً جيداً، فهي تتناول بعض الموضوعات وتترك البعض الآخر. وبذلك فإن النجاح في تلك ا ختبارات يتأثر بالحظ والمصادفة إلى حد كبير.

1-5- اختبارات المقال غير ديمقراطية: هذه ا ختبارات تفرض على الطلاب في أوقات محددة، وبأسلوب معين، وتعلن نتائجها على الطلاب ودون أن تكون أمامهم فرص لمعرفة أسرارها أو مناقشتها وقلّما تراعى هذه ا ختبارات الفروق الفردية بين الطلاب، فهي في معظم الأحيان امتحانات موحدة بالنسبة لجميع الطلاب، تحاول أن تزنهم جميعاً بميزان واحد دون مراعاة لما بينهم من اختلافات في ا ستعدادات والقدرات والمواهب.

1-6- اختبارات المقال غير ثابتة: غالباً ما تكون تلك ا ختبارات غير ثابتة، أي أنها إذا تكرر استخدامها فإن درجات الطلاب في الإجابة عنها تتفاوت مع كل استخدام، ولهذا فهذه ا ختبارات تفتقد ا ستقرار، حيث تقوم في كثير من الأحوال على أساس علمي.

1-7- اختبارات المقال غير اقتصادية: في كثير من الأحيان تستغرق هذه ا ختبارات كثيراً من الوقت والجهد الذي يبذل تصحيحها، كما أنها كثيرة النفقات وخاصة مع الأعداد الكبيرة من الطلاب.

2- مميزات اختبارات المقال:

يمكن أن نتلافى كثيراً من عيوب اختبارات المقال، ونتغلب على الكثير من المشكلات التي تصاحب استخدام هذه ا ختبارات في التقويم الجامعي، وذلك بإتباع المقترحات والتوصيات التالية:

– تحديد الأهداف التربوية المراد قياسها في ا ختبار تحديداً دقيقاً واضحاً.

– صياغة كل سؤال في ا ختبار صياغة محددة دقيقة، حتى يكون هناك لبس في فهمه من قبل الطلاب، وبحيث يقل احتمال الخطأ والتخمين.

– ينبغي أن يسأل الأستاذ الجامعي في سؤال واحد عن موضوع كبير، بل من الأفضل أن يقسم إلى عدة أسئلة، وبناء على ذلك فمن المستحسن أن يحتوي ا ختبار على عدد اكبر من الأسئلة القصيرة.

– عدم التركيز فقط في أسئلة ا ختبار على تذكر المعلومات بل يجب التنوع في الأسئلة بحيث تقيس المستويات الأعلى من الجانب المعرفي مثل الفهم والتطبيق والتمييز والتحليل والحكم على الآراء وغيرها.

– ينبغي أن تكون تعليمات ا ختبار واضحة، ليكون الهدف من ا ختبار واضحاً مقدماً للطلاب، و بأس من إعطاء الطلاب قبل إجراء ا ختبار عينة من الأسئلة للتدريب على الإجابة عنها، ومناقشة الصعوبات التي واجهتهم وا ستفادة من نتائج هذه المناقشات في تطوير أسئلة ا ختبار.

– ينبغي تجنب استخدام المصطلحات الغامضة، والألفاظ الصعبة غير المألوفة التي قد تؤدي إلى سوء الفهم أو تعدد تفسير السؤال.

– ينبغي أن يكون مستوى صعوبة أسئلة ا ختبار مناسب، بحيث يكون هذا المستوى عال فيخفق معظم الطلاب في الإجابة عنه، و يكون هذا المستوى منخفض فيجيب عنه الجميع الطلاب بسهولة. وفي كلتا الحالتين يميز ا ختبار بين الطالب الضعيف وغير الضعيف.

– يفضل تحديد الدرجة المخصصة لكل سؤال، وكذلك المدى الزمني الذي يمكن أن يستغله الطلاب في الإجابة عن كل سؤال.

– يفضل تجنب أسئلة السرعة في الإختبار، وهي تلك الأسئلة التي يضطر الطلاب إلى السباق اللغوي في الإجابة عنها، إ إذا كان ذلك هدفاً من أهداف الإختبار.

– ينبغي إعداد إجابة نموذجية عن كل سؤال تحوي الأفكار الرئيسية، والعمليات الأساسية المطلوب الإجابة عنها – وتوزع درجة السؤال على هذه الأفكار وتلك العمليات، ويلتزم الأستاذ الجامعي بهذا التوزيع عند التصحيح.

ثانيا– ا ختبارات الموضوعية:

أخذ هذا النوع من ا ختبارات اسمه من طريقة تصحيحه، فهي موضوعية بمعنى أنها تخرج ذاتية المصحح ورأيه الشخصي من عملية التصحيح، وذلك يجعل الإجابة عن هذه الإختبارات محددة يختلف عليها اثنان. وهي تتطلب من الطالب أن يكتب مقا ً أو موضوعاً شاملاً، وإنما تتضمن عدداً كبيراً من الأسئلة القصيرة الهادفة التي تغطي معظم أساسيات المقرر الدراسي، والتي تتطلب الإجابة عنها من الطالب سوى أن يضع علامة أو إشارة أو كلمة أمام الإجابة المناسبة التي تعرض عليه.

1–أنواع ا ختبارات الموضوعية: هناك أنواع متعددة من ا ختبارات الموضوعية شائعة ا ستخدام منها ما يلي:

1–1– اختبارات ا ختيار المتعدد Multiple Choice Tests: تمثل ا ختبارات ذات ا ختيار المتعدد أكثر أنواع وسائل التقويم انتشاراً واستعما ً، وذلك لقابلية استخدامها في تقويم أي نوع من أنواع المعرفة أو الخصائص الفكرية المختلفة لدى الطلاب.

ويجب مراعاة الآتي في هذا النوع من ا ختبارات مايلي:

- أن تكون الفكرة التي يدور حولها السؤال ذات أهمية.
- أن تكون الإجابات المقدمة محتملة من وجهة نظر الطالب.

- أ ّ يقل عدد الإجابات عن أربع لتقليل أثر التخمين.
- ينبغي تجنب الإيحاء إلى الطالب بالإجابة الصحيحة.

1–2– اختبار الصواب والخطأ: الشكل العام لهذا النمط من ا ختبارات يتألف من مجموعة من الجمل أو العبارات القصيرة، ويطلب عادة من الطالب أن يبين ما إذا كانت كل جملة أو عبارة صحيحة (فيضع علامة √ أمامها) أو خاطئة (فيضع علامة X أمامها).

وتتميز هذه ا ختبارات بسهولة صياغتها، وقدرتها الفائقة على تغطية المقرر الدراسي تغطية شاملة، وهي تستهدف تنمية قدرة الطلاب على القراءة الناقدة، والتفكير السليم، ووزن العبارات والتمييز بينها. ويجب مراعاة الآتي في هذا النوع من ا ختبارات:

– استخدام عدد كبير من الجمل أو العبارات.
– أن يكون عدد العبارات الصحيحة مقارباً لعدد العبارات الخاطئة.
– أن يكون لكل عبارة معنى واضح ومحدد.
– أ تتضمن العبارة أكثر من فكرة واحدة.
– أ تحتمل العبارة الصواب والخطأ في نفس الوقت.
– أن تكون العبارات مناسبة لمستوى الطلاب.

ويراعى عند تصحيح هذا النوع من الإختبارات أن تأخذ الإجابة الصحيحة درجة. وأن يخصم من الطالب درجة عن الإجابة الخاطئة، حتى تدعوه إلى التخمين، فمثلاً إذا كانت هناك عشرون عبارة في ا ختبار أجاب طالب فيها على ست عشرة إجابة صحيحة، وأجاب عن أربع إجابات بطريق خاطئة فتكون درجة هذا الطالب اثنتا عشرة درجة من عشرين.

1–3– اختبارات ملأ الفراغ (التكميل): يطلب من الطلاب في هذا النوع من ا ختبارات إكمال بعض العبارات الناقصة أو إضافة بعض الأرقام أو تكملة بعض الرسوم.

تنحصر فائدة اختبارات ملء الفراغ في استعادة المعلومات وتذكرها. ومن أهم مزايا هذا النوع من ا ختبارات أنه يطلب من الطالب ذكر الجواب الصحيح، وليس مجرد اختيار للإجابة من بين عدة احتما ت، وفي ذلك تخلص من عيب التخمين.

ويجب مراعاة الآتي في هذا النوع من ا ختبارات:

- أن يكون في الجملة فراغ واحد أو فراغان على الأكثر.
- أن يكون الفراغ في نهاية الجملة.
- أ تكون الكلمة المطلوبة محل خلاف في الرأي.
- تجنب الصياغة التي توحي بالإجابة.

1–4– اختبارات مطابقة العناصر (المزاوجة): يعتبر اختبار مطابقة العناصر أو المزاوجة من

ا ختبارات الموضوعية الأكثر ثباتاً بسبب انخفاض عامل التخمين، وهو يتكون من قائمتين إحداهما تمثل المثيرات والأخرى تمثل الإستجابات، وتزيد عدد ا ستجابات (القائمة الثانية) عن عدد المثيرات (القائمة الأولى)، وعلى الطالب أن يصل بين المثير وا ستجابة الصحيحة له بخط.

ويجب مراعاة الآتي في هذا النوع من ا ختبارات:

- أن يكون عدد وحدات القائمة الثانية أكثر من عدد وحدات القائمة الأولى.
- أ ّ ترتبط أي عبارة من عبارات القائمة الأولى بأكثر من عبارة من القائمة الثانية.
- يفضل أن تكون جميع العبارات في كل سؤال تدور حول موضوع واحد.

2– مزايا ا ختبارات الموضوعية: للاختبارات الموضوعية عديد من المميزات، أهمها مايلي:

– يختلف اثنان في تصحيحها، فليس هناك أثر لذاتية المصحح أو حالته النفسية على إعطاء الدرجة، ومن هنا جاء اسمها "موضوعية". كما أنها تسمح للمصحح أن يعطي أجزاء الدرجة، حيث أن كل السؤال إما أن تكون درجة الإجابة عنه علامة واحدة أو صفر.

– تتصف هذه ا ختبارات بثبات وصدق مما يبين نتيجة للتصحيح الموضوعي، وأيضاً لكثرة عدد الأسئلة، ولذا يمكن القول باطمئنان أن هذه ا ختبارات ذات أساس علمي، حيث أنها تتصف بالصدق والثبات والموضوعية.

– تتميز هذه ا ختبارات بكثرة عدد الأسئلة مما يمكنها من تمثيل مختلف أجزاء المادة الدراسية. ولذا يمكن القول أن هذه ا ختبارات شاملة لتغطيتها لمعظم أجزاء المقرر، وبذلك فإن النجاح في تلك ا ختبارات يتأثر بالحظ أو المصادفة إلى حد كبير.

–كما تتميز هذه ا ختبارات بالوضوح، حيث تسبق الأسئلة تعليمات واضحة محددة تتعلق بكيفية إجراء ا ختبار، مع وجود عينة أو أمثلة في مقدمة كراسة الأسئلة مما يلغي أي لبس أو عدم فهم الطالب للسؤال.

– يمكن أن تقيس هذه ا ختبارات العديد من قدرات التحصيل الدراسي (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – إصدار الأحكام) كما يمكن أن تقيس العديد من قدرات التفكير العلمي (الإحساس بالمشكلة وتحديدها – فرض الفروض – اختبار صحة الفروض – التفسير – التمييز –ا ستنتاج –ا ستنباط –ا ستقرار –التعميم –الأصالة –المرونة –الطلاقة).

– تستغرق وقتاً طويلاً أو جهداً مضنياً من الطالب لإجابة عنها، حيث أن الجواب محدد بدقة ومكتوب فلا يتطلب ذلك من الطالب سوى وضع إشارة عليه أو كلمة معينة، مما يلغي أثر العوامل الخارجية كحسن الخط والترتيب وسلاسة الأسلوب وغيرها.

– تعمل هذه ا ختبارات على تقليل خوف وتوتر الطالب من ا متحانات لسببين الأول أنها تتطلب من الطالب التعرف فقط على الإجابة الصحيحة وهذا أسهل من تذكر واستدعاء المعلومات، والثاني أنها بأسئلتها الكثيرة الشاملة تعطي فرصاً أكبر لنجاح الطالب.

– نظراً لوجود مفتاح أو دليل للأجوبة الصحيحة فإن أي شخص بغض النظر عن تخصصه يستطيع تصحيح امتحانات أي كلية في المواد المختلفة ما دامت موضوعة على النمط الموضوعي. لذا فهي سهلة التصحيح و يتطلب هذا التصحيح وقتاً، كما أنها تطمئن الطالب بعدالة التصحيح وتنجي المصحح من تهمة التحيز والظلم.

– تمنع هذه ا ختبارات الطالب الجامعي من التحايل أو التهرب من الإجابة المباشرة كما أنها تسمح للأستاذ الجامعي أن يتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة في تحصيل وتفكير طلابه.

– تمكننا هذه ا ختبارات الموضوعية من استعمال الكمبيوتر في عملية التصحيح فمثلاً الكمبيوتر آى بي. م. IBM Computer 1401 يصحح اختباراً مؤلفاً من 100 سؤال بسرعة 110 أوراق في الدقيقة. ويطبع التوزيع التكراري للعلامات، وعدد الأسئلة الصح والخطأ والحذف لدى كل طالب، كما يستخرج المتوسط الحسابي وا نحراف المعياري ويحول علامة كل طالب إلى درجة معيارية تائية.

3– عيوب ا ختبارات الموضوعية:

يمكن أن نلخص أهم نقاط الضعف والعيوب في هذه ا ختبارات فيما يلي:

– تتطلب وقتاً وجهداً ومهارة في صياغتها وتصميمها، وإذا قام بإعدادها من لم يكن له خبرة في صياغتها ويجهل قواعد تصميمها، فستصبح هذه ا ختبارات غير مجدية، بل وضارة.

– تسمح بالتخمين أو النجاح بطريق الصدفة، كما في اختبارات الصواب والخطأ، إ إذا عالجنا الدرجة التي حصل عليها الطالب بتطبيق معادلة التصحيح من أثر التخمين التي يمكن أن تصاغ كما يلي:

الدرجة المصححة من أثر التخمين =ص – $\frac{خ}{ن - 1}$

[حيث ص عدد الإجابات الصحيحة، خ عدد الإجابات الخاطئة، ن عدد ا حتما ت في السؤال الواحد]

– الغش في هذه ا ختبارات سهل، إ أن هذه المشكلة يمكن حلها بإيجاد عدة طبعات لكراس الأسئلة بحيث يختلف رقم السؤال في طبعه عنه في عدة طبعات لكراس الأسئلة بحيث يختلف رقم السؤال في طبعه عنه في الأخرى، أو بتغيير مكان الجواب هذا مع توافر المراقبة الحازمة بيد أنه يجب أن نذكر أن هذه المشكلة مشكلة أخلاقية قبل أن تكون مشكلة متعلقة بنمط الأسئلة.

– ا ختبارات الموضوعية مكلفة مادياً، حيث تتطلب كمية أكبر من الورق من إعداد كراسات الأسئلة، كما أنها تتطلب طباعة أكثر. إ أن كلفتها ستقل إذا استعملت في سنوات متتالية شريطة أن يبقى كراس الأسئلة نظيفاً، وأن يجيب الطلاب فقط في ورق الإجابة. ولكن ليس هناك ضمان للمحافظة على سريتها.

– في أيدي من ليس له خبرة تقيس ا ختبارات الموضوعية سوى الإلمام بالحقائق والمعلومات السطحية، ومن ثم تشجع على الحفظ وا ستظهار فقط. أما إذا كان من يعدها خبيراً بها فإنها تقيس بجانب التذكر، الفهم والتطبيق ومختلف أنواع العمليات العقلية العليا.

خاتمة:

أن التحول من نظام التقويم التقليدي الحالي إلى نظام التقويم الحديث في الجامعات الجزائرية، يتطلب تخطيط وتطويرا للأنظمة التقويمية وا بتعاد عن القوالب والأنماط التقليدية والتفكير بأنماط جديدة وصيغ مبتكرة وأساليب حديثة، من خلال البحث عن أنظمة بديلة أو مساندة للأنظمة التقليدية لتنسجم وحاجات عملية التقويم، وتساعد في النهوض بقطاع التعليم الجامعي، فقد أثبتت التجربة العملية عدم نجاعة الوسائل المستخدمة في التقويم الجامعي التقليدي، عن تفعيل الرسالة التعليمية ومستويات المعرفة نظرا لما أنجر عنها من تحفيز الطلاب على الغش و التدليس و ا حتيال على القانون، كما أن أنظمة التعليم العالي في الدول المتقدمة حاولت قدر الإمكان التطوير في أنظمة التقويم وانتهاج أساليب ترتكز على المفهوم الحديث و ما يحوي هذا الأخير في طياته من تغيير جذريا في تقييم الطالب الجامعي أو الإدارة التي تترأسه أو الأستاذ الجامعي، فهو يأخذ في الإعتبار كل الجوانب العملية التعليمية. فيدرس مدى نمو الطالب الجامعي في جميع الجوانب الروحية والعقلية والجسمية والنفسية وا جتماعية، وذلك لإعداده للمواطنة الصالحة تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة. كما يأخذ التقويم بمفهومه الحديث الواسع طرق التدريس، والمقررات الدراسية والكتب والمراجع العلمية، وكذلك الأنشطة التعليمية التي تمارس سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها، كما يأخذ في الإعتبار تقنيات التعليم المستخدمة في العملية التعليمية ومدى توافرها وكفاءة استخدامها، كما يشمل أيضاً الإدارة الجامعية من عمادة وشؤون طلاب ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها. بل يشمل أيضاً المباني الجامعية والمعامل ومدى توافرها وكفاءة استخدامها من حيث موادها وأجهزتها.

لذا ما أحوجنا اليوم أن نتبني هذا المفهوم لعملية التقويم في جامعاتنا علنا نتدارك ما فات ونلحق بركبي الأمم و نجعل الجامعة قادرة على إنتاج نخب واعدة، تحقق أحلام الأجداد و تشيد للمواطنة الصالحة القادرة على رفع راية التنمية.

الهوامش

[1]- مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، جامعة عين شمس، ديسمبر **2001**، ص: **187.**

[2]- فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة، القاهرة،1989، ص: 9.

[3]- د علي راشد، الجامعة و التدريس الجامعي، دار و مكتبة الهلال، بيروت، 2007، ص: 211.

[4]- الدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الطبعة الرابعة، الكويت، 1983، ص ص: 124–125.

5- نفس المرجع السابق، ص ص: 133.

[6]- إبراهيم مهدي الشلبي، أنواع التقويم، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، 1983، ص ص: 32–46.

- مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، مرجع سابق، ص ص: 189–190

[7]- د علي راشد، مرجع سابق، ص ص: 223–225.

[8]- الدمرداش سرحان، مرجع سابق، ص ص: 141–147.

[9]- مُحَمَّد زياد ـدان، تقييم التعليم، أسسه وتطبيقاته، دار العلم، بيروت، دون سنة للطبع، ص: 108–110.

[10]- د علي راشد، مرجع سابق، ص ص: 230–231.

[11]- لمجالس القومية المتخصصة، هياكل و أنماط التعليم الجامعي و تطور التعليم الجامعي في مصر، المركز العربي للبحث والنشر، القاهرة، دون سنة للطبع، ص ص: 142–145.

[12]- علي راشد، مرجع سابق، ص ص: 240–244

- -مُحَمَّد زياد ـدان، مرجع سابق، ص ص: 115–120.